DOCUMENT RESUME

ED 449 683 FL 026 585

AUTHOR	Matthey, Marinette
TITLE	Aspects theoretiques et methodologiques de la recherche sur le traitement discursif des representations sociales (Theoretical and Methodological Aspects of Research on the Discourse Analysis of Social Representations).
ISSN	ISSN-1010-1705
PUB DATE	2000-06-00
NOTE	18p.; In: Analyse conversationnelle et representations sociales: Unite et diversite de L'image du bilinguisme (Conversational Analysis and Social Representations: Unity and Diversity in the Image of Bilingualism); see FL 026 583.
PUB TYPE	Journal Articles (080) -- Opinion Papers (120)
LANGUAGE	French
JOURNAL CIT	Travaux Neuchatelois de Linguistique (Tranel); n32 p21-37 Jun 2000
EDRS PRICE	MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Discourse Analysis; *Interdisciplinary Approach; *Interviews; *Linguistic Theory; *Research Methodology; *Social Psychology
IDENTIFIERS	*Social Representations

ABSTRACT

This article presents some theoretical reflections on the relationship between social representations-as they are conceptualized in sociopsychology--and discourse. An interdisciplinary point of view is advocated that accounts for both linguistics and sociopsychology. Methodological comments are presented and a way to convey theoretical reflections in a tool--an interview guide--conceived especially for obtaining interesting conversational data is proposed. The interview guide is appended. (Author/VWL)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Esther Py
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

ED 449 683

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2000, 32, 21-37

Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales

Marinette MATTHEY
Université de Neuchâtel

The terms of the article are as follows. It presents first some theoretical reflexions about the relationship between *social representations* (as they are conceptualized in sociopsychology) and *discourse*. This paper claims for a cross-disciplinary point of view which accounts for both disciplinaries: linguistics and sociopsychology. The paper presents also some methodological comments and proposes a way to convey theoretical reflections in a tool – a interview's guide – especially conceived to obtain interesting conversational datas. This interview's guide is given in appendix.

0. Avant propos

Les discussions théoriques sur la notion de *représentation*, sur les différences entre *représentation* et *représentation sociale*, sur la polysémie du terme *social* ainsi que sur les liens unissant *discours* et *représentation* ont été très denses au sein de notre équipe, et ce numéro des TRANEL reflète bien les prises de position parfois divergentes des membres de l'équipe. Certains collaborateurs ont proposé une conception très linguistique de la notion de représentation sociale, dans laquelle ils soulignent avant tout son caractère labile et fortement dépendant de l'interaction («les représentations, en tant qu'elles existent dans et par le discours, occupent une position dont la stabilité, si elle est parfois réalisée, n'est jamais définitivement acquise», Py, ici même, p. 12). D'autres collaborateurs, marqués par leur formation en psychologie sociale, se sont davantage centrés sur la notion de *représentation sociale* telle qu'elle apparait dans cette discipline académique et ont tenté d'apporter des éléments d'analyse discursive, guère présents dans les travaux actuels des psychologues, mais sans remettre en cause la nature cognitive extraverbale – et donc beaucoup plus stable – des représentations sociales. Ces options épistémologiques et théoriques différentes au sein de l'équipe n'ont toutefois pas empêché la conclusion d'un accord méthodologique sur la manière de recueillir les données, c'est-à-dire sur un guide d'entretien utilisant des *déclencheurs*.

FL026585

BEST COPY AVAILABLE

Nous décidons de publier ce guide d'entretien pour le mettre à disposition, d'une part, des chercheurs et chercheuses qui s'intéressent aux représentations sociales sous l'angle de l'analyse de discours et, d'autre part, des formateurs et formatrices qui peuvent utiliser cet outil pour induire une dimension théorique et réflexive sur des notions importantes pour de futurs enseignants de langues. Ce guide a été utilisé dans les quatre terrains de notre recherche (Suisse romande et alémanique, Vallée d'Aoste et Co-principauté d'Andorre) et a permis ainsi de recueillir des données en catalan, en dialecte suisse alémanique, en français et en italien. Il a été conçu pour s'adapter souplement à ces différents contextes et il a fait la preuve de son efficacité: dans tous les terrains, il a permis de recueillir des données riches et susceptibles de faire apparaitre des contrastes marqués entre les différentes régions.

La présentation du guide (§ 4) est précédée d'une entreprise de clarification des liens entre discours et théorie des représentations sociales (§ 1) et d'une présentation des réflexions de l'équipe ayant abouti à l'élaboration du guide (§ 2 & 3).

1. Représentations sociales et discours

Le concept de représentation sociale tel qu'il est proposé dès l'origine par Moscovici (1961) présuppose «une activité collective d'interprétation et de construction de connaissances» (Elejabarrieta 1996: 137) impliquant des aspects cognitifs, affectifs et symboliques. De plus, «on reconnait généralement que les représentations sociales, en tant que système d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, *orientent et organisent les conduites et les communications sociales*» (Jodelet 1989: 36, mes italiques). Cette activité collective d'interprétation de la réalité est susceptible de laisser des traces dans des *discours* monologaux ou dialogaux et dans des *pratiques*[1]. Cette première définition des représentations sociales a entrainé un premier choix méthodologique au sein de notre équipe. Il aurait été possible, dans le cadre de notre objet d'étude, de privilégier les *pratiques*, voire de confronter les pratiques observées au sein d'une classe de langues, c'est-à-dire les activités verbales et non verbales qui se déroulent lors du cours, avec les *discours* tenus par les élèves et l'enseignant sur ce qui se passe en classe. Nous aurions pu de

1 Elle se matérialise également dans des objets: ainsi, les livres, les cahiers, les laboratoires de langues, etc. témoignent également de l'existence de représentations sociales de l'apprentissage des langues. Nous n'avons cependant pas abordé cette dimension dans notre recherche.

cette façon repérer des homologies ou au contraire certaines discrépances entre le «dire» et le «faire» et en tirer des conclusions sur le genre de relations qui unit discours et pratiques dans l'élaboration des représentations sociales. Nous n'avons pas choisi cette piste de recherche pour deux raisons concomitantes. La première est méthodologique: en tant que linguistes, nous avons à notre disposition des outils théoriques qui permettent de traiter la «matérialité langagière»[2] que constituent nos données, mais nous sommes d'une certaine manière condamnés à l'intuition et au sens commun pour saisir le lien entre cette matérialité et les pratiques observées. De ce fait, et c'est la deuxième raison, les risques de glissement du rôle d'observateur à celui d'évaluateur étaient bien réels. Les jugements de valeur sur les pratiques de tel ou telle enseignant-e ou sur les comportements de tel ou telle élève auraient pu rapidement remplacer les analyses, par manque d'étayage théorique à disposition.

Nous avons donc choisi de récolter uniquement des «discours sur» en tenant compte d'une dimension saillante de la théorie des représentations sociales, mise en évidence par Herzlich (1969) dans ses travaux sur la santé et la maladie. Cette dimension est celle du *groupe social*. Pour cette auteure, les représentations sociales s'inscrivent dans un ensemble de rapports sociaux entre différents groupes et nous avons considéré que les pratiques professionnelles contribuaient fortement à former le positionnement identitaire de tels groupes. Sans postuler a priori une différence de nature entre les représentations sociales de ces différents groupes d'acteurs, nous sommes partis de l'hypothèse que le discours des formateurs d'enseignants se distinguerait peut-être de celui des enseignants, et que ce dernier ne serait sûrement pas le même que celui des élèves, car leur ancrage social est différent, et que leurs besoins, leurs attentes, leurs intérêts et leurs expériences par rapport à l'enseignement-apprentissage des langues ne sont pas forcément les mêmes[3].

Notre objet d'étude est le traitement discursif des représentations sociales, mais nous n'assimilons pas «discours sur» à représentations sociales. Nous pensons cependant que le discours est le lieu par excellence où se manifestent les traces des opérations cognitives mises en œuvre par les acteurs, tant par rapport aux objets de discours mobilisés que par rapport à la situation d'interaction. Nous nous situons ainsi dans la perspective théorique tracée par Gumperz:

2 J'emprunte ce terme à Ramognino (1999).

3 *Cf.* Matthey (à paraître) pour les résultats concernant cette hypothèse.

> Le problème théorique fondamental est de montrer comment la connaissance extra-linguistique, reflétée dans des structures cognitives ou sociales indépendantes de la communication, s'inscrit dans la situation de parole. (Gumperz 1989: 60)

Nous reprenons également à notre compte un énoncé théorico-programmatique, contenu dans la *formule-guide* de Windisch (très certainement inspirée du modèle SPEAKING de Hymes (1972: 59-65)[4]), qui présente de manière remarquablement synthétique les axes d'analyse du discours:

> N'importe qui ne fait, ne pense et ne dit pas n'importe quoi, n'importe comment, à n'importe qui, n'importe quand, n'importe où, à n'importe quelle fin et avec n'importe quel effet. (Windisch 1985: 30)[5]

Nos données sont donc uniquement langagières et c'est cette matérialité que nous analyserons, en essayant de contribuer au comblement d'une lacune mise en évidence par Moscovici lui-même, qui reconnait que:

> pour des raisons diverses qui tiennent en grande partie aux orientations dominantes en psychologie sociale, nous avons tendance à mettre en veilleuse une des références essentielles de la théorie des représentations sociales. *Nous voulons parler de leur référence à la communication, au langage, bref à l'aspect discursif des savoirs élaborés en commun*. (Moscovici 1994: 32, mes italiques)

Nous ne suivrons pas Moscovici en reprenant à notre compte le concept de *thêmata* qu'il développe dans ce texte de 1994, car sa vision de la communication s'ancre dans une conception chomskienne de la *langue*, qui nous semble justement peu adaptée à décrire les *aspects discursifs* de la communication. De même, si l'on veut pouvoir dépasser le niveau d'analyse lexical qui est souvent le premier et le seul à être thématisé dès que l'on tente d'amener une dimension linguistique dans l'étude des représentations (*cf.* par exemple Moliner 1992), il est nécessaire de choisir un point de vue *pragmatique* sur la langue qui accorde une large place aux phénomènes de positionnement dans le discours et aux processus interactionnels[6]. Ainsi, loin de vouloir éviter le piège des rationalisations

---

4 SPEAKING est l'acronyme de Settings; Participants; Ends; Act sequences; Keys; Instrumentalities; Norms; Genre.

5 La même formule-guide est également présentée dans Windisch (1989: 175), sous une forme légèrement modifiée: «N'importe qui ne fait, ne pense et ne dit pas n'importe quoi, n'importe comment, à n'importe qui, n'importe quand, n'importe où, *dans n'importe quelle situation*, à n'importe quelle fin, avec n'importe quel effet».

6 Des sociopsychologues anglosaxons ont adopté une telle perspective conversationnelle, en tentant de manipuler les notions de *pertinence* ou de *conventions conversationnelles* liées aux inférences et aux présupposés, mais ces réflexions ont été conduites dans l'étude des phénomènes d'attribution et non des représentations sociales (Hilton 1990; Krosnick *et al.* 1990).

discursives craintes par Abric dans la préface de Moliner 1992, nous pensons que c'est justement dans ces rationalisations que se matérialise le versant linguistique et conversationnel des représentations sociales. Ce sont donc les *activités langagières* déployées par les interlocuteurs et non les aspects lexicaux ou morphosyntaxiques de la langue (ou des langues) utilisée-s qui vont constituer notre objet d'étude. Par activité langagière, nous désignons, d'une part, les différents types de discours qui se nouent au sein de la situation d'entretien (narration, explication, argumentation...) et, d'autre part, les différents effets qu'ils produisent dans le groupe d'interlocuteurs. Nous estimons que ces activités langagières conservent les traces des activités sociales liées au vécu personnel et professionnel des interlocuteurs, tout en leur permettant de mettre en forme *pour autrui* leur propre perception de ces activités sociales[7]. Les activités langagières constituent donc un lieu d'observation doublement intéressant pour notre approche sociodiscursive et interactioniste[8]. Cependant, répétons-le, nous ne réduisons pas l'activité sociale à l'activité langagière. Le discours est *un* des lieux dans lesquels s'observent ce qu'on peut appeler des éléments de représentations sociales, mais on ne saurait *assimiler* les objets discursifs thématisés aux représentations sociales elle-mêmes. Nous pensons échapper ainsi au reproche de «totalitarisme» formulé parfois par les représentants des autres disciplines des sciences humaines à l'encontre de la pragmatique linguistique ethnométhodologique, qui identifie la réalité à l'«accomplissement» réalisé par la parole des acteurs (Ramognino 1999: 10), et qui hypertrophie ainsi le rôle du langage dans la construction sociale de la réalité.

2. Quelles données?

Notre approche discursive des représentations sociales nécessite la production de données *ad hoc* et implique donc une méthode de recueil. Dans notre perspective privilégiant les données «naturalistes», l'idéal aurait été de pouvoir enregistrer des conversations sur le bilinguisme et l'enseignement-apprentissage des langues *in situ*, par le biais de l'observation participante, par exemple en fréquentant les conseils de classe

7 Cette dimension d'une représentation pour autrui est saillante dans la notion de schématisation.

8 La notion d'*activité langagière* présentée ici est largement compatible avec la vision de Bronckart (1996), inspirée des travaux du psychologue russe Leontiev (1979), mais sa filiation directe remonte à la notion de «type d'activité» ou d'«activité» proposée par Gumperz, qui se réfère lui-même à Levinson (1978).

ou les salles des maîtres, ou encore en participant comme étudiant à un cours de didactique des langues, ou encore en s'assurant la collaboration de tierces personnes pouvant fréquenter ces lieux stratégiques et enregistrer discrètement... Outre les problèmes éthiques soulevés (enregistrements clandestins), cette démarche purement ethnographique aurait nécessité la collecte d'un grand nombre de données «inutiles» du point de vue de notre problématique, et elle aurait été très couteuse en temps. Nous avons donc cherché à densifier la proportion d'*observables* au sein des données. Par observables, nous entendons des segments de discours, plus ou moins longs, présentant un intérêt particulier, du point de vue de la forme et/ou du contenu, pour notre problématique. Dès lors, c'est la voie de l'entretien qui paraissait la plus accessible, même si elle amène un biais de taille dans le statut épistémologique des données. La méthode ethnographique aurait permis en effet d'accéder directement aux activités langagières qui régulent et médiatisent les actions des acteurs de l'institution éducative. Le passage par un entretien change évidemment la nature des données, puisqu'il s'agira pour les participants de parler, éventuellement pour *décrire* des actions (par exemple l'activité de correction dans la classe de langue), mais non pour les *accomplir*. Toutefois, l'entretien réalisé en groupes «homogènes» (uniquement des formateurs d'enseignants, par exemple) ou «hétérogènes» (des parents et des enseignants, par exemple) nous permettra d'accéder aux phénomènes de positionnement et d'explicitation des représentations qui constituent notre objet d'étude.

3. Du discours à la conversation

La méthodologie de l'entretien a pour but de faire produire des discours. Il s'agit de mettre en place «un dispositif d'interlocution à des fins de recherche (...) pour favoriser l'expression et l'élaboration du discours d'une personne concernée, sur un problème ou une situation donnée» (Blanchet *et al.* 1985: 12).

Dans les manuels méthodologiques consacrés à l'entretien, le rôle de l'interviewer (ou des interviewers, car ces entretiens sont souvent conduits par deux personnes) consiste à accompagner et à favoriser le discours et non à l'orienter: on recommande ainsi aux chercheurs de «rester neutre» et de poser le moins de questions possible afin que l'entretien ne prenne pas des allures d'interrogatoires:

> L'interviewer peut parler ou poser des questions seulement dans les conditions suivantes: pour aider la personne qui parle; pour soulager la moindre inquiétude ou anxiété susceptible d'altérer la relation; pour encourager un compte rendu fidèle et précis des pensées et sentiments; pour aiguiller la discussion sur les points oubliés ou négligés; pour

évoquer si cela est opportun l'émergence de l'implicite. (Blanchet *et al.* 1985: 23, citant les principes généraux de la méthode édictés par Roethlisberger & Dickson (1943) deux sociopsychologues considérés comme les fondateurs de la méthode, à la fin des années 20)

Paradoxalement, la situation de communication par définition dialogale, puisqu'elle implique au moins deux interlocuteurs, devrait être définie comme idéalement monologale: le chercheur neutre s'effaçant complètement devant le discours de l'interviewé. L'entretien s'apparenterait ainsi davantage à un accouchement de la pensée qu'à une discussion. D'ailleurs, Roethlisberger & Dickson ne vont-ils pas jusqu'à dire explicitement que «l'interviewer ne doit pas discuter avec l'interviewé»!

Dans les recherches menées au CLA[9], les entretiens conduits sur la base de guides thématiques destinés à orienter les échanges sur des sujets pré-établis ont toujours été un des outils méthodologiques privilégiés. Dans ce dernier projet, comme nous étions interessés par les phénomènes conversationnels dans le traitement discursif des représentations sociales, mais aussi par le rôle des discours scientifiques dans le travail de mise en mots des représentations (*cf.* Marquilló ici-même), nous avons choisi délibérément le contrepied des consignes méthodologiques en matière d'entretien, et nous avons cherché à faire de ce moment de recueil de données une situation de communication relativement informelle, dans laquelle l'interviewer, de par son statut professionnel ou sa situation personnelle, peut être appelé à jouer un rôle d'«expert» du bilinguisme. Nous n'avons donc pas cherché à neutraliser l'ancrage institutionnel des interviewers, mais nous avons choisi au contraire de ne pas le dissimuler, afin de rendre possible la thématisation, lors de l'entretien, de bribes de discours scientifique. Ainsi, le bilinguisme de certains interviewers a été thématisé par les interlocuteurs lors de l'entretien, d'autres ont été questionnés sur la scientificité des critères permettant d'établir si une personne est bilingue ou non, d'autres encore ont été pris à parti sur la formation des étudiants de langues à l'université, etc. Pour tenter de «déformaliser» un tant soit peu la situation, nous avons cherché à construire un guide qui réserve des «surprises» aux interlocuteurs, qui favorise la discussion et donne des opportunités pour énoncer des points de vue divergents, qui favorise également la production d'activités langagières diverses dans une ambiance détendue. Nous avons pour ce faire mis au point une série de *déclencheurs*, dont certains formaient la colonne

9 *Cf.* Lüdi & Py 1981; Lüdi, Py *et al.* 1995; Matthey & Moore 1998...

vertébrale du guide, et d'autres constituaient une série de «jockers» au vu de l'intérêt des interlocteurs présents.

4. Les déclencheurs

Les déclencheurs forment une série de *pré-textes*, sous forme de textes ou d'images, qui ont pour but de susciter des confrontations discursives. Ils peuvent être présentés dans un ordre différent que celui que nous proposons, mais cet ordre favorise un certain nombre d'enchainements qui permettent de bien mener l'entretien. Ces déclencheurs figurent en annexe, nous les détaillons quelque peu ci-dessous:

Les affirmations à propos du bilinguisme

Ce déclencheur est inspiré des recherches sur la mesure des attitudes. Il consiste à présenter aux interlocuteurs une série d'affirmations très polarisées, de leur demander d'en choisir une avec laquelle ils sont en accord ou en désaccord et d'expliciter les raisons de cet accord ou de ce désaccord. Cette façon de procéder permet aux interlocteurs, dès le début de l'entretien, d'évaluer le degré de partage de leurs implicites, tant au niveau des attitudes face à l'objet qu'à celui des connaissances mobilisées à son sujet. Le positionnement par rapport à ces affirmations permet aux interlocuteurs de planifier les orientations argumentatives qu'ils vont devoir adopter par rapport au groupe ou par rapport à une personne en particulier, en fonction du point de vue qu'il veulent illustrer, voire défendre, lors de l'entretien.

Les définitions du bilinguisme

Ce déclencheur consiste à présenter deux définitions scientifiques différentes du bilinguisme et à demander laquelle correspond le mieux à l'idée que s'en font les interlocteurs. Nous avons choisi une définition proche de celle du dictionnaire et donc du sens commun («le bilinguisme est la maitrise parfaite de deux langues») et une autre d'inspiration plus fonctionnelle, moins axée sur la notion de maitrise des normes du standard et correspondant davantage aux conceptions actuelles, du moins sur la plateforme universitaire suisse («le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux langues»). Ces deux affirmations orientent fortement le débat en obligeant à choisir entre deux conceptions, quitte à les nuancer par la suite. Ce déclencheur, tout comme le précédent, matérialise des «voix» différentes et permet d'inscrire les échanges de l'entretien dans le réseau

polyphonique qui construit et véhicule les représentations sociales. Ces deux premiers déclencheurs provoquent aussi nombre de récits personnels et d'anecdotes.

Les schémas du cerveau bilingue

Ce déclencheur se présente sous la forme d'images. La première fait appel à une activité non verbale, puisque nous leur demandons de dessiner «l'intérieur d'un cerveau bilingue». Il s'agit bien sûr d'un schéma métaphorique, et il faut noter que, si ce déclencheur fonctionne très bien avec de jeunes informateurs, il est plus difficile à présenter à des adultes, surtout à des adultes hautement scolarisés. D'autre part, certains interviewers ne se sont pas sentis très à l'aise pour présenter cette tâche. Une fois le schéma réalisé, chaque interlocuteur l'explique au groupe. La deuxième image représente trois conceptions schématiques du «cerveau bilingue» et les interlocuteurs sont appelés à les interpréter et à se prononcer sur elles. Ce déclencheur produit un discours explicatif reposant fortement sur des métaphores (*cf.* Marquilló ici même) et il se révèle fructueux pour expliciter les conceptions cognitives des interlocteurs. En revanche, il est moins intéressant du point de vue conversationnel, car il suscite moins d'échanges dans le groupe que les autres déclencheurs.

Une langue énigmatique

Ce déclencheur consiste à présenter au groupe un petit texte en «europanto», sorte de sabir écrit, reposant sur une exploitation maximale de l'emprunt et mélangeant plusieurs langues européennes. Ce texte apparait de prime abord comme une langue inconnue, mais il s'avère que tout le monde est capable de le lire et de le comprendre. Ce déclencheur permet l'introduction de plusieurs thèmes, notamment ceux liés aux situations de communication plurilingues, qui sont souvent amenés par les récits d'expériences personnelles. Les réactions à l'europanto font apparaitre des attitudes plus ou moins normatives face aux phénomènes de contacts de langues et il suscite des commentaires sur langue, culture et identité. Il permet également de faire glisser les échanges à l'intérieur du groupe du bilinguisme à l'apprentissage des langages, dans la mesure où les interlocuteurs font parfois le lien entre utilisation maximale des ressources même limitées du répertoire linguistique plurilingue et processus d'acquisition.

BEST COPY AVAILABLE

L'apprentissage d'une langue vu par un auteur littéraire

Ce déclencheur permet la verbalisation des conceptions de l'apprentissage des langues, et partant, la thématisation du rôle de l'école. Le déclencheur entraine un discours argumentatif très élaboré, même chez les pré-adolescents, et le contenu du discours est très riche du point de vue des représentations linguistiques.

5. Pour conclure

Nous avons présenté ailleurs (Cavalli *et al.* à paraitre, Matthey, à paraitre) et nous présentons ici-même les différentes analyses de discours qui ont été produites sur les données obtenues par le biais de nos déclencheurs. Les avantages de notre guide d'entretien par rapport aux autres guides d'entretien semi-directif tiennent avant tout dans son potentiel à créer une situation de communication relativement informelle, propice aux échanges, présentant des phénomènes typiques de la conversation (autosélection du tour de parole, échanges parallèles, co-énonciation,...) et cela dès l'introduction du premier déclencheur. Sans être assimilable aux situations de conversations courantes, la situation induite par les déclencheurs s'en approche davantage qu'une situation d'entretien de recherche classique. Il faut noter également que certains entretiens se sont déroulés en dehors de la présence physique de l'interviewer: le matériel d'entretien avec quelques consignes a été envoyé aux groupes qui se sont autoenregistrés. Cette manière de procéder a également bien fonctionné.

Le recours à des déclencheurs s'avère ainsi bénéfique pour notre problématique qui se situe au croisement de la théorie des représentations sociales et de l'analyse de discours et nous pensons avoir amené une contribution, certes modeste, à une meilleure connaissance de ce que Moscovici appelle *l'aspect discursif des savoirs élaborés en commun*.

Bibliographie

Blanchet, A. et coll. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris: Bordas (Dunod).

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme sociodiscursif*. Lausanne & Paris: Delachaux et Niestlé.

Cavalli, M., Duchêne, A., Elmiger, D., Gajo, L., Marquilló Larruy, M., Matthey, M., Py, B., & Serra, C. (à paraitre). *Le bilinguisme: représentations sociales, discours et contextes*.

Elejabarrieta, E. (1996). Le concept de représentation sociale. In J.-C. Deschamps, & J.L. Beauvois (eds), *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale*. (pp. 137-149). Grenoble: PUG.

Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Minuit (Le sens commun).

Herzlich, C. (1969). *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris: Mouton.

Hilton, D.J. (1990). Conversational Processes and Causal Explanation. *Journal of Personality and Social Psychology, 107/1*, 65-81.

Hymes, D. (1972). Models of the Interaction of language and Social Life. In J.J. Gumperz, & D. Hymes (eds) (1972), *Directions in sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. (pp. 35-71). New-York, Chicago, San Francisco, etc.: Holt, Rinehart and Winston, inc.

Krosnick, J.A., Li, F., & Lehman, D. R. (1990). Conversational Conventions, Order of Information Acquisition, and the Effect of Base Rates and Individuating Information on Social Judgements. *Journal of Personality and Social Psychology, 59/6*, 1140-1152.

Jodelet, D. (sous la direction de) (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

Leontiev, A.N. (1979). The Problem of Activity in Psychology. In J. Wertsch (ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology*. (pp. 37-71). New-York: Sharpe.

Levinson, S.C. (1978). Activity Types and Language. *Pragmatics Microfiche* 3: 3-3D1-G5.

Lüdi, G., & Py, B. (1981). *Etre bilingue*. Berne: Lang (deuxième édition en cours).

Lüdi, G., & Py, B., et coll. (1995). *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne: L'Age d'Homme (PNR 21).

Matthey, M. (à paraitre). Les représentations du bilinguisme et de l'apprentissage des langues dans l'institution éducative. *Etudes de linguistique appliquée*.

Matthey, M., & Moore, D. (1998). Alternance des langues en classe: Pratiques et représentations dans deux situations d'immersion. In M. Souchon (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*. Actes du Xème colloque international «Acquisition des langues: perspectives et recherches», Besançon, Université de Franche-Comté, CLA de Besançon.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.

Moscovici, S. (1994). Le concept de thêmata. In S. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*. (pp. 25-72). Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.

Ramognino, N. (1999). Linguistique et sociologie, un point de vue méthodologique. *Sociologie et sociétés, vol. XXXI, no 1*, printemps 1999.

Windisch, U. (1985). *Le raisonnement et le parler quotidiens*. Lausanne: L'Age d'Homme.

Windisch, U. (1989). Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique. L'exemple du raisonnement et du parler quotidiens. In D. Jodelet (sous la direction de), *op. cit.*, pp. 169-183.

ANNEXES

GUIDE D'ENTRETIEN

(Durée: environ deux heures)

Ouverture

◆ Remerciements et présentations

Je vous remercie d'avoir accepté de participer à cette rencontre. Comme vous le savez le but de notre recherche est de mettre en évidence différentes idées sur l'apprentissage et l'enseignement des langues, et sur le bilinguisme. On vous a réunis parce que vous êtes concernés par ce domaine (et/ou que vous êtes vous-mêmes bilingues). Nous aimerions connaître votre opinion sur cette problématique .

◆ Présentation des participants par l'enquêteur

◆ Cartes

Nous allons vous distribuer un jeu de quatre cartes qui contient des affirmations. Nous vous demandons d'en choisir une , avec laquelle vous vous sentez en accord ou en désaccord. Ensuite,vous direz pourquoi vous l'avez choisie et et ce que vous en pensez.

1. Il vaut mieux savoir parler et écrire correctement une seule langue que plusieurs imparfaitement.
2. Le passage fréquent d'une langue à l'autre, dans une même conversation, est normal pour des personnes parlant plusieurs langues.
3. Emprunter des mots d'une autre langue est légitime.
4. Il est dangereux pour le développement de l'enfant de grandir au contact de plusieurs langues.

◆ Définitions

Nous aimerions maintenant vous proposer deux définitions qui ont été produites par des spécialistes du bilinguisme(Bloomfield et Grosjean).

1. Le bilinguisme, c'est la possession d'une compétence d'un locuteur natif dans les deux langues. (Bloomfield)
2. Le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux (ou de plusieurs) langues. Le bilingue est la personne qui se sert de deux langues dans la vie de tous les jours. (Grosjean)

◆ Les images du bilinguisme

Si vous deviez imaginer extrêmement schématiquement le fonctionnement des langues dans la tête d'une personne bilingue, comment le dessineriez-vous ?

Dessin

Nous vous proposons maintenant trois images du fonctionnement parmi d'autres possibles. Pourriez-vous nous dire laquelle correspond le mieux à votre idée du bilinguisme ?

BEST COPY AVAILABLE

Présentation des images

◆ Apprendre une langue

Faire lire ou lire le passage de Canetti (Histoire d'une jeunesse. La langue sauvée, livre de poche biblio 3044, p. 102-103 depuis *On s'installait à la salle à manger* jusqu'à *livré à moi-même.*)

Que pensez-vous de cette manière d'apprendre?
Quelle est selon vous la meilleures manière d'apprendre une langue?
Quel est le rôle de l'école par rapport à l'apprentissage des langues?

◆ Texte en Europanto

Que pensez-vous du texte qui suit ?

Que would happen if, wenn Sie in your journal ein Text in esta lingua finden? no es englando, no es germano, no es espano, no es franzo, no es keine known lingua... Aber Sie understande... Was happen zo? Ist die journaliste verrückt geworden? Nein, sie esse sribendo la neue europese lingua, very facile und mucho fun: de Europanto!
Europanto ist uno melangio von des mehr importantes Europese linguas, mit eine bisschen latino und poquito de old grec. Qui know zwei o tres europese linguas, even pas très bien, kan europanto undergrepen.

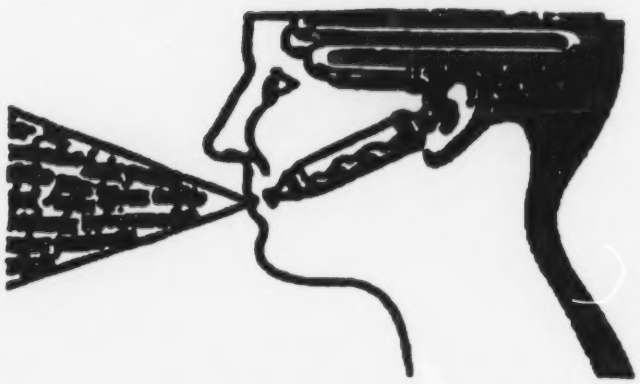
Pensez-vous qu'il s'agisse d'une langue?
Pensez-vous que cela pourrait être parlé un jour?

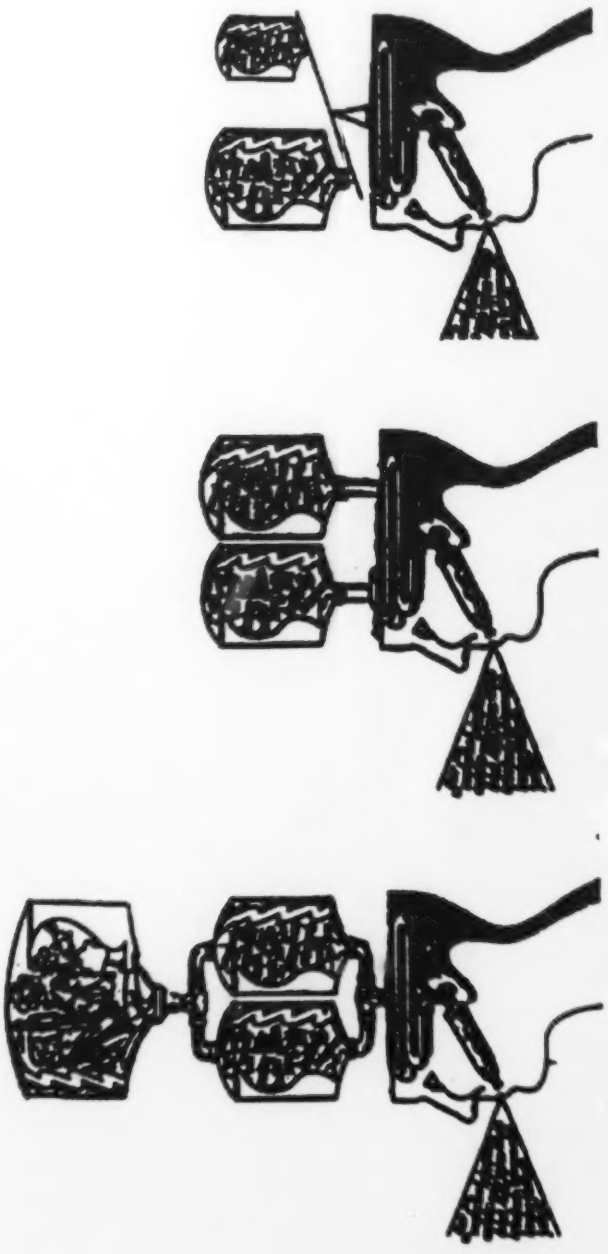
IV. Synthèse et clôture

- Après cette discussion on aimerait maintenant que vous nous proposiez par écrit votre définition du bilinguisme et votre conception de l'apprentissage des langues à l'école.

- Y a-t-il des éléments de réflexion que nous n'avons pas abordés?
Réitération des remerciements, assurer qu'il y aura un retour d'informations

BEST COPY AVAILABLE





On s'installait à la salle à manger. Je m'asseyais contre le bord étroit de la grande table, avec vue sur le lac et les voiliers. Elle prenait place à ma gauche, juste à l'angle. Le livre, elle le tenait de manière à ce que je ne puisse jamais voir le côté imprimé. Ensuite, elle le rangeait hors de ma portée. « Tu n'en as pas besoin, disait-elle, tu n'y comprendrais rien de toute façon. » Mais cet argument me paraissait un faux-semblant, j'avais l'impression qu'elle gardait le livre pour elle, comme un secret. Elle me lisait à haute voix une phrase en allemand et me la faisait répéter. Comme ma prononciation lui déplaisait, je devais répéter la phrase plusieurs fois jusqu'à ce que ma prestation lui parût supportable. Mais cela n'arrivait pas souvent, elle se moquait en général de ma prononciation et comme il n'y avait rien au monde que je supportais plus mal que de subir les moqueries de ma mère, je me donnais du mal et prononçais très vite correctement. Alors seulement, elle me donnait le sens de la phrase en anglais. Et elle ne s'y reprenait jamais à deux fois, il me fallait le retenir du premier coup. Elle passait ensuite très vite à la phrase suivante, procédant toujours de la même façon; dès que je l'avais correctement prononcée, elle la traduisait, me toisait d'un air impérieux pour me la faire entrer dans la tête et, déjà, elle me lançait une autre phrase. Je ne sais pas combien elle m'en fit ingurgiter la première fois, disons prudemment quelques-unes; mais mieux vaudrait sans doute dire beaucoup. Elle me congédia, déclarant: « Répète-toi tout cela. Tu ne dois pas oublier une seule phrase. Pas une seule. On continuera demain. » Elle garda le livre et je demeurai perplexe, livré à moi-même.

Elias Canetti, *Histoire d'une jeunesse. La langue sauvée*
livre de poche biblio 3044, p. 102-103

Sedevamo in sala da pranzo al tavolo grande, io sul lato più stretto, con la vista sul lago e sulle vele. La mamma sedeva sul lato adiacente alla mia sinistra, e il libro lo teneva in mano in maniera tale che io non potessi neppure sbirciarvi dentro. Sempre e comunque me lo teneva lontano. « Non ne hai bisogno, » spiegava « tanto non ci capisci ancora niente ». Ma ad onta di questa spiegazione, sentivo che mi teneva lontano il libro come si tiene nascosto un segreto. Mi leggeva una frase in tedesco e me la faceva ripetere. Siccome la mia pronuncia non le piaceva, la ripetevo un paio di volte, fino a quando le pareva accettabile. Non accadeva spesso, però, e lei mi canzonava per la mia pronuncia, e poiché per nulla al mondo io ero disposto a sopportare il suo sarcasmo, mi davo un gran da fare e ben presto cominciai a pronunciare le frasi in maniera corretta. Solo allora me ne spiegava il significato in inglese. Questo però non me lo ripeteva mai, lo dovevo imparare subito e una volta per tutte. Quindi passava rapidamente alla frase successiva e il procedimento ricominciava identico: non appena ero riuscito a pronunciarla correttamente, me la traduceva, mi guardava imperiosamente perché me la cacciassi bene in mente e già era alla frase seguente. Non ricordo più quante frasi pretese che imparassi in quel modo durante la prima lezione, diciamo modestamente : alcune ; ma temo che fossero molte. Infine mi licenziò dicendo : « Ripetile per conto tuo. Non devi dimenticarne neanche una. Non una sola. Domani continuiamo ». Lei si tenne il libro e io mi ritrovai smarrito e completamente abbandonato a me stesso.

Elias Canetti, *La lingua salvata. Storia di una giovinezza*
Biblioteca Adelphi 95, Milano, 1980